NASZ GŁOS

MIESIĘCZNIK

Organ Komisji Zarządu Głównego Zw. P. N. S. P. w Poznaniu

Nr. 1. Poznań, styczeń 1928. Rok IV.

W sprawie nauczania historji.

Do artykułu p. t. „Uwagi o nauczaniu historji", umieszczonego w nr. 9 „Naszego Głosu", niech mi będzie wolno dorzucić słów kilka. Szanowny Autor „Uwag" słusznie zupełnie zauważa podnoszenie skarg na nikłe rezultaty z nauki historji i na trudności w tej pracy napotykane, lecz widzi „przyczynę złego przeważnie po stronie nauczyciela" i to nauczyciela który nie jest „z zamiłowania i przygotowania historykiem", staje w obronie atakowanego „Programu" do historji, nazywając go „kozłem ofiarnym", a stosowanie odpowiedniej metody uznaje za wystarczającą rzecz, „aby naukę historji postawić na właściwym poziomie".

Z twierdzeniami tego rodzaju nie można się w zupełności pogodzić. Nie kwestjonując zależności dodatnich wyników pracy nauczyciela od jego zamiłowania do przedmiotu, przygotowania i stosowania należytej metody, chciałbym poniżej wykazać, że obecnie i „nauczyciel-historyk z zamiłowania i przygotowania" skarży się na małe owoce swej pracy, mimo stosowania właściwych metod; chciałbym dowieść, że „Program nauki historji" nie jest wcale „kozłem ofiarnym" i na krytykę zasługuje w zupełności; że nauczyciel historji i sumienny i metodycznie przygotowany, ale opierający się na obowiązujących programach, napotykać musi na nieprzezwyciężone wprost trudności, których pokonać nie zdoła, jak długo nie zostaną usunięte przyczyny tychże, leżące poza granicami wszelkich możliwych usiłowań nauczyciela. Przytem jednak nie można nauczycielowi zamykać oczu na te przyczyny nienależytych wyników pracy, które w nim samym tkwią, a które własną usilną pracą usunąć winien.

Najpierw jedno pytanie: Czy zdajemy sobie dziś sprawę z ważności historji, jako przedmiotu naukowego w szkole? Prawda, że cała szkoła dzisiejsza zmierzać winna ku kształceniu wychowanka na czynnego przyszłego obywatela. Ale któryż przedmiot, jeśli nie właśnie historja, dla osiągnięcia tego celu stanąć winna w pierwszym rzędzie. Tu dla nauczyciela najszersze pole do wykazania, że szkoła w wolnej i demokratycznej

Polsce jest kuźnią, puszczającą w świat świadomych swych praw, ale i obowiązków obywateli, gromady zdolne do największych poświęceń dla dobra ogółu. Nie zapominajmy o tem, że lwia część młodzieży naszej kończy swą edukację w szkole powszechnej, że wchodzi do życia obywatelskiego z pierwiastkami, jakie zaszczepiła w niej szkoła, która była dlań jedynym nieraz drogowskazem dla działalności w życiu gromadnem, w państwie, które konstytucją gwarantuje wszystkim dostęp do wszelkich urzędów, ciał ustawodawczych itd. Kto, jeśli nie szkoła w pierwszym rzędzie dać musi przyszłemu obywatelowi wskaźnik na tę drogę? Który przedmiot więcej od historji i nauki o Polsce współczesnej zadanie to spełniać musi? Wynika z tego jasno słuszność idei demokratyzacji szkolnictwa, o którą walczy skutecznie Z. P. N. S. P., ale rozumie się stąd też i wielkie, wprost doniosłe znaczenie historji. Rozumieją je jednostki. Np. A. Wanczura we „Wskazaniach metodycznych do nauki historji w szkole powszechnej" nie zawahał się określić historji w szkole powszechnej jako „jednego z najważniejszych przedmiotów naukowych". Czy jednak w praktyce jest nauka historji tem, czem być powinna? Odpowiedzieć trzeba stanowczo — nie! Nie doceniają jej nasze programy, wyznaczając jej tak znikoma ilość godzin, jak mało któremu przedmiotowi. Nie docenia często społeczeństwo, nie docenia czasem i samo nauczycielstwo.

Nauczyciel, szczególnie młody i niedoświadczony (o czem wspominają „Uwagi") zdarza się — nieświadomy celu i zadań nauki historji błądzi po bezdrożach, tonie w powodzi wypadków dziejowych, przekazanych historją, gubi się w olbrzymim, a nieraz nieuchwytnym materjale naukowym zawartym w „Programie", nie umiejąc go przegrupować należycie i wybrać momenty najistotniejsze i przedewszystkiem odpowiednie dla dzieci, zdecydowawszy się zaś w wyborze, nie zdaje sobie sprawy, dlaczego to, a nie tamto wybiera, nie może doszukać się w podawanej wiedzy walorów wychowawczych, które wyzyskać należałoby, boryka się z trudnościami, jakich nie poskąpił mu „Program" i w rezultacie, sam nie widząc celu tej roboty, zniechęca się, a zniechęcenie przenosi się na dzieci. Czyż wtedy wyjdzie ze szkoły przyszły czynny obywatel? Trzeba więc koniecznie poruszyć i wywlec na światło dzienne wszystkie bolączki, trzeba je śmiało nazwać po imieniu i znaleźć potem skuteczny przeciw nim środek.

A przytem wszystkiem można zaobserwować inne, dziwne zjawisko. Tak wszyscy narzekamy na ten przedmiot, ale tylko przed samymi sobą, lub gdzieś na uboczu w gronie ciasnem kolegów. A tak nieskończenie mało mówimy o tem na łamach naszych pism i śmiem to twierdzić, że właśnie na ten temat mówimy najmniej. Dlaczego? Może właśnie dlatego, że tak dużo jest tu do powiedzenia. Należałoby raz z tem zerwać i doskonalić warsztat pracy, o ile to w naszej leży mocy.

W czemże zatem tkwią trudności tak liczne i wielkie, w pracy w tej dziedzinie napotykane? Dopatruję się ich w następujących źródłach:

1. W niedostatecznem przygotowaniu metodycznem kandydatów w seminarjach nauczycielskich.

2. W trudnościach wynikających z samego charakteru historji.
3. W wadliwym „Programie do nauki historji“.

Przejdźmy je kolejno.

Weźmy do ręki „Program nauk“ dla seminarjów nauczycielskich i wglądnijmy, jak on rozwiązuje kwestję metodyk poszczególnych przedmiotów naukowych w szkole powszechnej. Na kursie V są specjalnie wyznaczone godziny metodyki następujących przedmiotów: religji, geografji, fizyki i chemji, przyrody, śpiewu, gimnastyki, rysunków i robót ręcznych. Metodyki tych przedmiotów udzielają nauczyciele-specjaliści, prowadzący dany przedmiot w seminarjum. Dla metodyki języka polskiego i rachunków, objętych wspólną nazwą „metodyki pierwszych lat nauczania“ wyznacza „Program“ 3 godziny tygodniowo na IV kursie i powierza ten przedmiot osobnemu nauczycielowi. Zatem na kursie V względnie IV wszystkie przedmioty naukowe szkoły powszechnej mają swoje własne godziny, nie ma ich tylko jeden jedyny przedmiot, tj. historja. Nauczyciela historji w seminarjum, jedynego w całem gronie, nie dopuszcza „Program“ do udzielania metodyki w specjalnie na to wyznaczonych godzinach. Metodyka historji jest zatem jedynym kopciuszkiem w rzędzie wszystkich przedmiotów naukowych, które względem pierwszej zajęły, niewiadomo dlaczego, uprzywilejowane stanowisko. By zaś upozorować, że „Program“ zajął się i tem „wydziedziczonem“ dzieckiem, dodano do „metodyki pierwszych lat nauczania“ i kilka uwag luźnych z zakresu metodyki historji. Jest to jednak tylko dawka na odczepne, bo nauczyciel „metodyki pierwszych lat nauczania“ obowiązany jest w tej samej mierze, co z metodyki historji, poruszać pewne zagadnienia i z metodyki wszystkich innych przedmiotów, choć mają one specjalne godziny wyłącznie na cel ten wyznaczone na V kursie. A o metodyce takiego przedmiotu, jak nauka o Polsce współczesnej, niema w całym „Programie“ ani słowa...

Że zaś bez żadnego, choćby w szczupłe granice ujętego kursu metodyki tych przedmiotów, tak dalece ważnych, nie można puszczać w świat przyszłych nauczycieli, więc nauczyciel historji i nauki o Polsce współczesnej w seminarjum musi po ukończeniu materjału naukowego z historji na IV kursie, a nauki o Polsce na kursie V — o ile się do takiego obowiązku sam zechce poczuwać — poświęcić kilka lekcyj na metodykę. Jeśli jednak uwzględnimy, że ten nauczyciel ma do czynienia z „Programem“ tak samo, jak w szkole powszechnej, przeładowanym, to zrozumiemy, że na metodykę nie starczy mu czasu. Jeśli się zaś uprze, by coś z tego zakresu uczniom dać, pędzi w szalonem tempie z materjałem z historji i nauki o Polsce współczesnej, albo, ze szkodą dla przedmiotu samego, materjał najnowszych czasów, bardzo ważny najczęściej, obcina niemiłosiernie. I po co? By zyskać kilka godzin pod koniec roku szkolnego na udzielenie najważniejszych wskazówek metodycznych w czasie, gdy umysły uczniów wyczerpane są całoroczną pracą, by podawać wiadomości z nowej dziedziny wtedy, gdy uczeń kursu IV żyje już ferjami, a uczeń V kursu zdenerwowany czeka na moment matury. I dziwić się wobec tego słabemu

przygotowaniu metodycznemu z danych przedmiotów tych, którzy mają z pod swej ręki puszczać w świat zdrowych i tęgich obywateli.

To jedno; a druga rzecz, już niezależna od nas, to trudności wynikające z samego charakteru historji. Historja, to obraz drogi rozwoju cywilizacyjnego narodu wzgl. ludzkości, rzucony na tło czasu i przestrzeni. Trzy razem czynniki składają się na pojęcie historji: człowiek zmierzający ku coraz nowym zdobyczom cywilizacyjnym, czas i przestrzeń. Ale właśnie to pojęcie czasu jest dla umysłu dziecka, szczególnie w oddz. III i IV niedostępnem zupełnie. L. Jeleńska w „Metodyce pierwszych lat nauczania“ pisze: „Ogromną trudność w nauczaniu historji stanowi zupełny brak u dziecka poczucia czasu. Dzieci chwytają kolejność, następstwa, nie chwytają zaś odległości czasowej“. „Wskutek braku poczucia czasu przeszłość cała przedstawia się dzieciom jakby na jednej płaszczyźnie ekranu, niema perspektywy dziejowej, nie może być zatem chwycenia charakteru epoki, niema więc podstaw od nauki histroji, wprost brak zmysłu historycznego“. „Program“ nasz zdaje sobie sprawę z tej trudności, ale usunąć ją każe w sposób niewłaściwy, bo przez pogadankę wstępną w oddz. III mającą dać pojęcie czasu. Pogadanka chybia celu, uczeń wie, że wiek to 100 lat, ale rozległości czasowej nie pojmie, umysł jego nie zdoła cofnąć się 10 wieków wstecz. Gdyby nawet po mozolnej pracy przygotowawczej nauczyciela dziecko zdołało posunąć się ku dalszej przeszłości po płaszczyźnie czasu, to jednak nigdy nie potrafi cofnąć się na odległość należytą, taką, by móc potem zdobywane wiadomości pomieścić w chronologicznym porządku od pierwszego poznanego zdarzenia historycznego z odległej przeszłości do ostatniego, z czasów dzisiejszych; ramy rozległości czasowej wytworzone tą drogą w umyśle dzieci są aż nadto ciasne.

Nauczyciel historji ma jednak i inną jeszcze trudność, z tego samego źródła pochodzącą, do pokonania. Jest nią niemożliwość bezpośredniej obserwacji zjawisk omawianych. Wypadki dziejowe mniej lub więcej odległych czasów i to nie wszystkie nawet, pozostawiły w swej spuściźnie czasem obecnym tylko ślady pewne. Jedynie z śladami temi dziecko dziś zetknąć się może, wypadki same utonęły bezpowrotnie w otchłani wieków. I o tyle trudniejszą jest nauka historji od przedmiotów innych, które umożliwiają dziecku bezpośrednie zetknięcie się z poznawanym objektem i obserwację tegoż. Pod tym względem można nauczyceila historji postawić obok nuaczyciela religji. Rzeczą naszą będzie znalezienie odpowiedniej drogi do umysłu dziecka, ujmującego wszelkie zjawiska konkretnie.

Przejdźmy teraz do „Programu nauki historji“ dla szkoły powszechnej. Zaprzeczyć się nie da, że mają one wiele stron dodatnich, świadczą o usiłowaniach ich autorów w kierunku zerwania z dawnemi, przestarzałemi poglądami na ten przedmiot, że wykazują pewne pierwiastki zmierzające do pchnięcia nauki na nowe tory. Ale również musimy stwierdzić w nich pewne błędy, nieraz natury zasadniczej, błędy, których przemilczeć nam nie wolno, by się nie pojawiły w nowem opracowaniu.

Jak każda rzecz, tak i „Program“ musi być oceniany z punktu widzenia jego przeznaczenia. Musi odpowiadać celowi nauki historji swym doborem i układem materjału, który również liczyć się musi ze zdolnościami psychicznemi dziecka, z jego umysłem. Jak zatem określamy dziś cel nauki historji? Jak cała szkoła, tak i ten przedmiot musi zmierzać ku wyrobieniu w uczniach zdolności do życia w gromadzie ludzkiej, jaką jest naród, względnie ludzkość. By uczeń mógł być w przyszłości użytecznym członkiem społeczeństwa, musi przedewszystkiem poznać to zbiorowisko ludzkie, jego organizację, cele, dążenia; musi chcieć spełniać swe obowiązki względem niego i umieć je spełniać. „Nauka historji polskiej i powszechnej ma przygotować nowy typ obywatela-Polaka, zdolnego podjąć ciężar nowych zadań, jakie stoją przed odradzającą się Polską“[1]). Jak nauka historji, tak i szkoła cała „wtedy tylko będzie dobrą, jeśli odpowiadać będzie duchowi Narodu“[2]). Zarówno naród, jak ludzkość cała w ciągu wieków swego bytu w zmieniających się żyje warunkach, przekształca swe dążenia, wysiłki swe kieruje na coraz nowe tory. Stosownie do tych zmian ulega pewnym modyfikacjom i cel nauki historji. Z tych przeobrażeń życiowych narodu, ze zmian dróg, po których kroczy, z celu społeczeństwa danej epoki, zdać sobie musi nauczyciel sprawę, by mógł zgodnie „z duchem Narodu“ kształcić serca i umysły dziatwy.

W czasach niewoli zasadniczym celem naszego narodu było odzyskanie niepodległości. I oto, co pisze o roli nauczycielstwa tych czasów prof. Rymar: „Na swoją obronę i chlubę możemy podnieść, iż nauczycielstwo małopolskie, w wychowaniu powierzanej sobie młodzieży, zwracało uwagę na wychowanie narodowe, stawiając jej przed oczyma typ obywatela-Polaka, zdolnego nawet do poświęcenia życia, dla zdobycia niepodległości Ojczyzny. I ten idealizm wpojony przez szkołę znalazł najlepszy swój wyraz w Legjonach“. Dodaćby do tego należało, że i nauczycielstwo dwu innych zaborów, pracujące w gorszych jeszcze warunkach, zadanie swe spełniło. Wynika stąd, że nauczyciel polski czasów niewoli wyczuł „ducha Narodu“ i dostosował doń swą pracę.

Dziś w odrodzonej ojczyźnie nowe zadania stają przed nami; do nowych warunków i celów naszego społeczeństwa dostosować należy wysiłki. Dochodzimy zatem do wniosku że celem nauki historji jest dziś wyrobienie obywatela-Polaka zdolnego do życia w dzisiejszych nowych warunkach społeczeństwa. W tem określeniu zmieści się zarówno materjalny jak i formalny cel nauki historji.

Do osiągnięcia tego celu musi zdążać dobór materjału naukowego i jego rozkład na poszczególne lata nauczania. Zachodzi pytanie, czy koniecznem jest w nauce historji zwracania się ku minionym wiekom wobec tego, że jednostka-obywatel ma umieć żyć w dzisiejszem zbiorowisku ludzkiem. Odpowiedzieć trzeba stanowczo: tak. Wszak nie podobna zrozu-

---

[1]) L. Rymar: O celu nauczania historji (w „Pamiętniku IV zjazdu historyków“).

[2]) L. Rymar: O celu nauki historji.

mieć dzisiejszego życia bez poznania przeszłości. Warunki życia dzisiejszego wytwarzały się przez wieki, kształtowała je zbiorowa, wytężona praca wielu dawnych generacyj, zbiorowy wysiłek naszych przodków. Źródeł dzisiejszego życia szukać musimy w przeszłości. I to jest jeden powód, dla którego zwracamy się ku dawnym wiekom. Ale powód nie jedyny. Z przeszłości odgrzebujemy wzory bohaterskie, godne naśladowania jeszcze dziś, na minionych wypadkach dziejowych rozwijać będziemy zmysł historyczny dziatwy, wykazywać będziemy rolę jednostki w dorobku ogólnym społeczeństwa, zaszczepiać możemy wiarę jednostki we własne siły itd. Rozumiemy teraz, jaki materjał z przeszłości podawać będziemy dzieciom. Damy im tylko to, co konieczne jest do zrozumienia owej drogi rozwojowej w dorobku kulturalnym, po której kroczyła ludzkość, szczególnie nasz naród. Wszystko inne z nauki historji wyrzucić musimy jako balast niepotrzebnie obciążający umysły dzieci. Ale też dlatego nauczyciel musi sam znać życie i zadania dzisiejsze, sam w pierwszym rzędzie musi wiedzieć, gdzie w przeszłości „tkwią korzeniami swojemi“ dzisiejsze przejawy życia zbiorowego, musi znać drogę rozwojową narodu naszego, czyli jak mówi Rymar musi „wyczuć tego ducha, ten rytm — puls serca narodu w danem zjawisku historycznem. Z tego też wynika, że podawana dzieciom wiedza musi stwarzać jeden wielki łańcuch wypadków ze ściśle z sobą powiązanemi ogniwami, łańcuch, którego pierwsze ogniwo tonie w dalekiej przeszłości, ostatnie wykończone spoczywa w dzisiejszych czasach, a wykonanie następnych należy do nas. Dopiero tak pojęta nauka historji da to, czego żąda Jeleńska w „Metodyce pierwszych lat nauczania“, tj. „zrozumienie teraźniejszości poprzez dzieje“. Taki jeden łańcuch ewolucyjny dać musimy dzieciom przedewszystkiem w oddziale V i VI, jak tego domaga się N. Gąsiorowska („Praca Szkolna“ nr. 1—2, 3—4, rok 1924).

Skończyć zatem z bezładną gmatwaniną wypadków dziejowych, skończyć z materjałem, który dziś zużytkować się nie da!

Pamiętajmy jednak, że dzisiejsze czasy są przedewszystkiem wypływem niedawnej przeszłości; stąd czasy najnowsze muszą być bezwarunkowo szerzej potraktowane, niż czasy dawniejsze, a najobszerniej czasy dzisiejsze. N. Gąsiorowska domaga się więc, by „historję współczesną uprzywilejować w stosunku do wcześniejszych epok, zarówno pod względem ilości wiedzy tu podanej, jak również pod względem sposobu jej traktowania“.

Mówiąc o doborze materjału naukowego z historji pamiętać jeszcze należy i o tem, że historja — jak już z poprzedniego wynika — to nie dzieje polityki. Polityka jest tylko jednym z przejawów pracy ludzkiej, należy ją zatem postawić co najwyżej narówni z innemi przejawami dorobku kulturalnego, tem więcej, że, jako rzecz abstrakcyjna, nie jest dostępną dla umysłów dziecięcych. Zerwijmy też z pojmowaniem historji, jako dziejami bitew i walk tylko, raczej więcej poświęcić nam wypada czasu na momenty świadczące o więcej twórczych usiłowaniach, szczególnie dziś, gdy przeżywamy okres, kiedy na terenie międzynarodowym

szukamy wspólnej dla wszystkich narodów platformy, na której oprzećby można nowe wychowanie współczesne, zmierzające do zacierania różnic narodowościowych, a kształcenia obywateli zdolnych do pracy kulturalnej, wspólnej dla wszystkich narodów, przy jednym warsztacie, w atmosferze zgody i jedności. A wreszcie czas, by do wieczności przeszło pojmowanie historji jako środka do szerzenia bałwochwalczego kultu dla osób koronowanych, bez względu na ich wartość i stanowisko w ogólnym dorobku kulturalnym. Ich miejsce niechaj zajmą ukryte w pomrokach przeszłości tysiące genjalnych i twórczych jednostek, które przy swych zacisznych warsztatach pracy, bez królewskiego rozgłosu, wiodły ludzkość ku nowemu życiu, nowym ideałom; niech zajmą miejsce to miljony tych, co w szlachetności swego ducha zdolne były dla dobra ogółu złożyć na ołtarzu wspólnej sprawy najdroższy skarb — życie. Takie wzory najlepiej przekonać mogą o zadaniu i roli jednostki, najsilniej mówią o jej wartości — co stanowi tak ważny czynnik w naszem wychowaniu, w okresie wcielonych zasad demokratyzmu. Głowy koronowane znajdą swe miejsce w nauce historji tylko o tyle, o ile osoby te były wyrazem dążeń danej epoki, o ile od siebie dorzuciły cegiełkę do ogólnej budowy cywilizacji.

Wiemy, czego szukać w przeszłości, co z niej wybrać i podać jako duchową strawę dziatwie; ot też chcielibyśmy znaleźć w „Programie". „Program" musi dać ramy tego materjału, w których nauczyciel swobodnie wprawdzie mógłby się poruszać, by móc nagiąć go do lokalnych warunków i wymagań, ale z drugiej strony ramy tak ściśle wytknięte, by uniemożliwiały niezrozumienie czem je wypełnić i nie dozwoliły nauczycielowi zejść na bezdroża. Wynika z tego, że dobór materjału historycznego jest zagadnieniem metodycznem, które „staje zarówno przed organizatorem szkolnictwa, twórcą programu naukowego, jak niemniej przed jego wykonawcą — nauczycielem w codziennej praktyce"[1]).

Niestety, „Program" nasz niezawsze dostosowuje się do tych wymagań, które mu stawiamy. Nic więc dziwnego, że tylu znalazło się ludzi fachowych, historyków i „z zamiłowania i przygotowania", którzy wykazują jego błędy. Posłuchajmy bodaj kilku głosów oceny naszych „Programów", głosów ludzi bezsprzecznie powołanych i wiarygodnych.

N. Gąsiorowska[2]), godząc się w zasadzie z wytkniętym w „Programie" celem, zarzuca, że „Program" „nie wskazuje jednak właściwych środków do osiągnięcia tego celu". Wytyka dalej, że wiele uwag we „Wskazówkach metodycznych" jest podanych „tak chaotycznie, niedokładnie, tak bez związku z samym programem, że stanowią one raczej frazesy konwencjonalne niż wskazówki praktyczne". Niektóre wskazówki metodyczne są „zgoła fałszywe, że nie można uznać ich pożytku dla nauczyciela". Dalej, że w cyklu „W służbie ojczyzny", wymienieni

---

[1]) T. Kupczyński: Historja (w „Podręcznej Encyklopedji Pedag. — Kierskiego).

[2]) N. Gąsiorowska: Nauczanie historji w szkole powszechnej (w „Pracy Szkolnej" nr. 1—2 i 3—4, rok 1924).

zostali prawie wyłącznie monarchowie, wodzowie, rycerze; działacze społeczni, uczeni i poeci zajmują ilościowo zupełnie podrzędną rolę". Ostrej, ale sprawiedliwej krytyce poddała autorka szczególnie program oddziału III i IV, przeładowany historją polityczną. „W wykonaniu tych programów natknąć się musimy na poważne, wprost nieprzezwyciężone przeszkody." Program dla oddziału III nazywa „niemożliwym do wykonania", uważa, że zbiór wiadomości w nim zawartych „nie przedstawia żadnej korzyści; nauczanie to daje w skutku jedynie pusty, szkodliwy werbalizm". Żąda stanowczo, by dać dziecku „zamiast historji politycznej, nauki o pojęciach, — historję rzeczy, historję kultury i to przedewszystkiem materjalnej". Wreszcie zarzuca, że „nauczaniu historji poświęcono w szkole powszechnej jeszcze zbyt mało miejsca".

Wobec tego, że „Program", zgodnie zresztą z potrzebą stosowania metody koncentracyjnej, każe przechodzić trzykrotnie kurs historji polskiej, ale każdemu oddziałowi przeznacza jednakową ilość godzin na ten przedmiot, czyni W. Knapowska[1]) zarzut, że „ilość czasu poświęconego nauce historji na stopniu niższym nie różni się wcale, lub mało od czasu, w którego ramach zamknięty jest cykl nauki na stopniu wyższym". „Rezultat jest ten, że do znudzenia przerabia się dwukrotnie, względnie trzykrotnie jeden i ten sam materjał, nie rozszerzając go wcale".

Przeładowanie „Programu" materjałem, szczególnie politycznym, wytyka również prof. Rymar[2]), żąda jego ograniczenia, by umożliwić jego

Wanczura[3]) uważa, że cel nauki historji w „Programie" podany „jest w stosunku do pojemności umysłowej dziecka 8—14 letniego zbyt wysoko zakrojony" a „zakres materjału historycznego za obszerny i wprost niewykonalny". Żąda usunięcia dowolności w wyborze materjału (cyklu) i określenia ścisłego pewnego minimum dla każdego typu szkół.

Podobny sąd wydaje W. Bobkowska[4]). O programie dla oddziału III twierdzi, że „niema w nim niczego ściśle określonego, wszystko jest płynne. Cechuje go zupełny brak zrozumienia psychiki dziecka. Jest przeładowany... posiada takie skoki, że nauczyciel musi go uzupełniać dodatkami, zatem jeszcze rozszerzać; jest tak ogólnikowy, że pozwala na najniedorzeczniejsze interpretacje". Zarzuca programowi dla IV oddziału (cyklu II), że „każe dzieciom wysnuwać syntezy dziejowe, jak gdyby dziecko 10 letnie zdolne było do tworzenia syntez i jak gdyby można tworzyć syntezy z kilku strzępów wiedzy, podawanych luźnie". Żąda też rozłożenia materjału naukowego V i VI oddziału na 3 lata.

---

[1]) W. Knapowska: Z zagadnień metodyki nauczania historji (w „Przyjacielu Szkoły" nr. 11 rok 1925).

[2]) L. Rymar: Cel nauki historji w szkole.

pogłębienie.

[3]) Wanczura: O reformie nauki historji w szkole powszechnej (w „Pamiętniku IV zjazdu histor.").

[4]) W. Bobkowska: Nauczanie historji w szkole powszechnej (w „Pamiętniku IV zjazdu histor.").

Czyż to nie dosyć? A przecież nie wszystko. Bo cóż powiedzieć o cyklu I dla oddziału IV p. t. „W służbie ojczyzny“? Stosując go, trzymamy się metody biograficznej. Aczkolwiek metoda ta ze wszech miar zasługuje na uwzględnienie, to przecież nie można jej wyłącznie stosować przez rok cały[1]). To, co powiedziała Bobkowska o II cyklu dla oddz. IV, można też odnieść do cyklu p. t. Miasta Polski“.

Oto przyczyny znikomych wyników naszej pracy! Niedomagań aż za wiele. Ale nie wynika stąd, byśmy ręce bezradnie opuścili. Im więcej spiętrzonych przeszkód, tem więcej wytężonej imać się musimy pracy. Pierwszym warunkiem poprawy — poznanie błędów, a drugim — usunięcie ich. Żądać musimy zmian i to radykalnych, a z żądań jasno zdać sobie trzeba sprawę. Zdaje mi się, że pracę skierują na właściwe tory następujące reformy:

1. a) Wprowadzenie w seminarjach nauczycielskich, jak długo one istnieć jeszcze będą, osobnych godzin metodyki historji; b) zdobycie przez nauczycieli gruntownej wiedzy w tym przedmiocie, „bez której niema twórczej pracy“ (Rymar); c) urządzanie przez władze szkolne kursów metodycznych dla nauczycieli; d) roztrząsanie kwestyj wiążących się z naszą pracą na łamach naszych pism intensywniejsze, niż dotąd; e) organizowanie przez władze szkolne próbnych klas, czy szkół, w których wypróbowanoby zasady, na których oprzećby się miał przyszły, nowy „Program“.

2. Usunięcie, względnie zmniejszenie trudności wynikających z samego charakteru historji przez: a) przeznaczenie na pierwszy rok nauki historji — historji lokalnej (wzór takiej pracy daje Bobek w „Elementarnej nauce historji“); b) wyzyskanie wszystkich możliwych środków poglądowych, szczególnie przekazanych nam przez minione czasy; c) uciekanie się jak najczęściej do porównań zjawisk dawnych z dzisiejszemi.

3. Zmiana „Programu“ do nauki historji przedewszystkiem przez: a) dostosowanie materjału naukowego do celu nauki historji i psychiki dziecka; b) redukcję ilościową materjału wogóle, szczególnie odnośnie do czasów dawniejszych i zjawisk politycznych, a zwiększenie materjału dotyczącego czasów nowszych i kultury, szczególnie materjalnej; c) poddanie gruntownej rewizji tematów objętych „Programem“, by dobrano te, które mają istotną wartość dla poznania teraźniejszości i drogi rozwoju kulturalnego; d) ściślejsze, niż dotąd, określenie minimum wiadomości; e) wyrugowanie cyklów, mających na celu syntezę dziejów i cyklów opartych wyłącznie na metodzie biograficznej; f) stopniowe zwiększanie liczby godzin historji w miarę posuwania się ku oddziałom wyższym.

Wkońcu zaznaczyć muszę, że nie miałem intencji wyczerpać zupełnie zbyt rozległego tematu, bo na to nie pozwalają szczupłe ramy artykułu; miałem jedynie na celu zwrócenie uwagi na kwestje, zdaniem mojem, najbardziej piekące.

Żywić też należy nadzieję, że Z. P. N. S. P. w kołach miarodajnych poczyni odpowiednie kroki w tej bądź co bądź nie obojętnej i nie małej uwagi sprawie.

Wł. Łanoszka.

[1]) H. Mościcki: Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historji.

„Kilka chwil w Uniwersytecie Ludowym w Szycach."

(Wrażenia i refleksje.)

Lubiłem zawsze zajmować się krajami skandynawskiemi. Wysoka kultura, rozkwit ich literatury i prawdziwie wielki dobrobyt wprawiały mię bowiem w podziw niemały. Pierwsza książka zresztą opisowa, która mi w latach dziecinnych do rąk wpadła, to Warnkówny „Wśród fiordów Szwecji i fiordów Norwegji". Polubiłem serdecznie tych ludzi północy; wszak oni to, z nieubłaganą i zimną przyrodą stały bój tocząc — doszli do takiego stanu prawdziwej kultury, jakiej — rzec można — nie zdobył żaden naród w Europie. Widziałem zawsze w krajach tych doskonały a piękny i godny naśladowania wzór dla własnej Ojczyzny.

Ale dlaczego od tego zaczynam swoje wrażenia z Szyc?

Nie jest tajemnicą, ale prawdą znaną i oczywistą, że takie kraje jak Szwecja, Norwegja a zwłaszcza Danja, które ostatnio w pochodzie cywilizacyjnym przodowały, doszły do tego szczęśliwego stanu przez oświatę powszechną, przez wychowanie i kształcenie najszerszych warstw społeczeństwa.

Czy można pracę ich oświatową porównać z naszą? Do pewnego stopnia tak, ale przeważnie nie! Dźwiganie bowiem kulturalne narodów w krajach północnych odbywało się drogą zgoła odmienną, swoistą, najbardziej trafną i prostą. Nie odmówi mi chyba nikt słuszności, że najbardziej znamienitym wyrazem postępowania były instytucje, których miano: Uniwersytety ludowe. — Dziwna nazwa! Słowo, które najwyższą oznacza szkołę ze słowem, które gminem trąci w zgodnej harmonji!... Czy nazwa ta dla nas obca? Nie! Ale o wiele bardziej obca jest nam istota, charakter i znaczenie tych uczelni.

I właśnie mam zamiar podzielić się z czytelnikiem garścią wrażeń, które wyniosłem, spędzając chwil kilka w urządzonej na sposób duński a mającej rodzimy i polski charakter instytucji. Czynię to z prawdziwą przyjemnością, boć chwil kilka tam spędzonych, to chwile naprawdę osobliwe, chwile, w których nauczyciel staje się w doświadczeniu o kilka lat „starszy".

Dwie mamy na razie instytucje, które noszą to piękne miano uniwersytetu ludowego: w Dalkach i w Szycach koło Krakowa — inne są dopiero w toku organizacji, prób i rozwoju.

Danem mi było zwiedzić zakład w Szycach, który jest emanacją szczytnych i zbożnych poczynań Związku Nauczycielstwa Szkół Powsz. — Podzielę się z czytelnikiem tem, co widziałem, co słyszałem i co przeżyłem zupełnie szczerze i otwarcie.

W piękny dzień majowy wybrałem się z gronem słuchaczy W. K. N. w Krakowie na zwiedzenie uniwersytetu ludowego w Szycach. Piechotą wśród miłej gawędy idziemy przez szumiące zbożami pola krakowskiej ziemi, kierując się ku dawnej granicy rosyjsko-austrjackiej. Tam, w budynkach dawnej straży granicznej mieścić się ma uniwersytet. Dużo i mało się o nim słyszy; dużo, bo Związek nasz, chcąc zakład spopularyzować, dużo i często o nim pisze — mało, bo u nas nawet do najbardziej szczyt-

nych poczynań odnoszą się ludzie z dziwnem uprzedzeniem i niedowierzaniem. Ale nic to! Szyce same wywalczą i zdobędą sobie należne znaczenie.

Oto i my jesteśmy na miejscu. Zakład robi zewnętrznie miłe wrażenie; kilka skromnych domków wśród drzew, położenie bardzo piękne, a ten napis tak rzadki u nas — jakże przykuwa oczy. Wchodzimy w to „gospodarstwo". Na dobrze urządzonem boisku ruch i życie; kilkadziesiąt dziewcząt gimnastykuje. Ubranie ich nie sportowe, trochę miejskie, trochę wiejskie, ba, znaczą się nawet wzorzyste sukienki samodziałowe. — Zgłaszamy przybycie; wychodzi na spotkanie dyrektor, twórca i dusza zakładu, inż. Solarz. Mówimy mu o celu naszego przybycia. — O, rzecze, wycieczki przychodzą do nas bardzo często, jesteśmy im radzi, bo widzą naocznie, co się robi u nas i jak". — Z wielką uprzejmością zaprasza nas do wnętrza, najbardziej okazałego budynku. Jesteśmy w świetlicy.

Sala dość duża, słoneczna; uderza nas dziwna swojskość w urządzeniu. To nie urzędowa sala, to izba rodzinna: obrazy, ozdoby, kilimy, stoły, stołki, fortepian — miły, domowy nastrój. Tu przebywać się musi bardzo miło. Oglądamy to wszystko; jeszcze nie wyszliśmy z podziwu a już wpada do świetlicy rój wesołych dziewcząt — to deszcz — niecnota wypędził je z gimnastycznego boiska. To dobrze! Fachowe informacje gospodarza uzupełnimy sami. Wdajemy się w rozmowę z uczennicami zakładu, powiedzmy lepiej z uczestniczkami zakładu. Nie idzie to trudno; wszystko to dobrze ułożone, wygadane, grzeczne, z konwersacją obyte! I ktoby to pomyślał, że te 15—18 letnie dziewczęta, przeważnie ze wsi tak umiejętnie „bawić" będą gości z miasta? A jednak i tu tego ich nauczono! — Pytamy się skąd są, jak im się powodzi, jak pracują, jak żyją — pytamy się i o zamiary na najbliższą przyszłość. Można powiedzieć, że w tej gromadzie reprezentowana jest cała Polska, ba, kilka uczennic jest z Czechosłowacji. — Ho, ho, to imię Szyc znane jest widać daleko!...

Słuchaczki wyrażają się z dumą pewną o zakładzie i widać wiąże je z sobą i z gronem wychowawców nić trwała sympatji. Pracuje im się dobrze, dużo korzystają — i wrócą zgoła inne w swoje strony, to znaczy, nie na pańska przerobione modę, ale z nowym trzeźwym światopoglądem! Opowiadają nam otwarcie o swych zamiarach — uśmiecha im się praca w kółkach młodzieży, w związkach — słowem praca społeczna.

Gdy po tej swobodnej pogawędce mieliśmy słuchać uczonych wyjaśnień p. kierownika uniwersytetu i jego czcigodnej małżonki, która tu z nim tak owocnie pracuje, mieliśmy już wyraźny obraz zakładu z prostych, niewymuszonych zwierzeń uczennic. Mogliśmy tylko potem stwierdzić, że między szlachetnemi zamiarami wychowawców a skutkami ich pracy jest doskonała łączność i konsekwencja.

Inż. Solarz opowiadał nam o założeniu zakładu, o trudnych początkach, o planach na przyszłość. I mimowoli nasuwała się myśl, że, aby taki zakład urządzić, by go później wśród znacznej obojętności społeczeństwa prowadzić — trzeba dużo pracy, dużo poświęcenia — a jeszcze więcej ogromnego wyrobienia pedagogicznego i oddania się sprawie.

Mieliśmy później usłyszeć o tem, co nas tu sprowadziło: O wychowawczej i naukowej działalności uniwersytetu — co przecież jest jego treścią istotną i znamieniem wyraźnem. Opowiadała nam o tem długo z wielką znajomością rzeczy p. Solarzowa. Poznaliśmy z jej słów charakter pracy zakładu i jego wychowawcze poczynania. Uniwersytet przygotowuje młodzież, która szkołę opuściła do życia społecznego — to jego cel najpierwszy; urządzenie, praca i nauka temu ma najpierw służyć celowi. Ma on dać wsi naszej przedewszystkiem ludzi, którzy jej przodować będą rozumem, oświeceniem i społecznem wyrobieniem. — Czas krótki (kursa trwają po kilka miesięcy) robi swoje; uczennice (lub uczniowie, bo raz jest kurs dla dziewcząt, raz dla chłopców), nie dużo się uczą — ale, czego się uczą, to dla życia! Obyczaje (och, jakież są obyczaje naszej wiejskiej młodzieży!...) poprawia się nie moralizowaniem, ale przykładem wychowawców: młodzież tworzy z gronem wychowawców jedną wielką rodzinę (w istotnym słowa tego znaczeniu) — od nich też uczy się zachowania, począwszy od zachowania się przy stole — a skończywszy na zachowaniu się wśród godziwej zabawy — rozrywki. Młodzież poznaje tu nietylko co dobre, ale i co piękne. Uniwersytet kultywuje cześć dla piękna ukrytego w swojskim krajobrazie, w ojczystej mowie, w rodzinnej pieśni, w swojskim obyczaju, w swojskim stroju i zwyczaju. Co za piękny cel działania. Odrodzenie narodu przez siły — mocą w jego drzemiące tonie! — Że tu się nad tem pracuje, stwierdziliśmy później, słuchając śpiewów uczennic, przyglądając się ich śmiałym wystąpieniom w scenicznym obrazku i oglądając ich prace ręczne bez wzorów, ale samodzielnie na motywah ludowych oparte. — Mówi nam o tem p. Solarzowa — a serce się raduje, boć to wszystko w realny przyoblekа się tu czyn. Takich szkół nam więcej trzeba! Wiem, gdzie leżała istota odrodzenia i podniesienia się Danji i Szwecji!....

Aby być świadkami i pracy naukowej zakładu, przysłuchujemy się wykładowi. W świetlicy ustawiają w ciszy uroczystej i spokoju półkolem stołki; skupiają się koło nich gromadkami uczennice — ma być wykład z geografji o Ameryce. — Uczennice czytają dzienniki (jest tu dużo, są i różne czasopisma ludowe!) — słyszały więc o tym odważnym „Ikarze“ Lindbergu, co to pierwszy ocean pokonał. Od tego więc osobliwego wypadku rozpoczął inż. Solarz wykład o Ameryce Półn. Mówił naprawdę pięknie a prosto. Jeżeli tu takie są wykłady — to nic dziwnego, że takie jest niemi zajęcie się (mówił nam inż. Solarz, że właśnie takie nieprzerywane wykłady najbardziej działają na słuchających — stąd nie stosuje tej t. zw. rozmówki).

Prosimy uczennice, by nam coś zaśpiewały — wszak uniwersytet otacza specjalną opieką pieśń gminną. Bez żenady ustawiają się półkolem; i płyną pieśni nasze, wiejskie, proste — a tak dziwnie piękne, gdzieś z różnych zakątków Polski przyniesione. Naprawdę, wierzyć się nie chce, że mamy takie pieśni gminne... A potem i na naszą cześć sypią się jak z rękawa docinki śmieszne i przechwałki rymowane badrzo udatnie na poczekaniu przez same uczennice. I dziwne: zadzierzgiwa się nić sympatji

między temi, wesołemi słuchaczkami a nami. I my również, nie chcąc się dać zawstydzić, śpiewamy nasze „wielogłosowe“, „uczone“ pieśni, które znajdują rzęsiste oklaski.

Oto południe — obiad. Kilka godzin tak prędko minęło! — Robi się ruch; dyżurne krzątają się koło obiadu — pozostawiamy tych gościnnych gospodarzy i ich przemiłą czeladkę, by spożyć jaki taki posiłek z własnych, z Krakowa przyniesionych, prowiantów. Teraz dopiero między sobą podzielamy się pierwszemi wrażeniami; wszyscy są wprost zachwyceni tem, co widzieli — ogólnie przyznajemy, że, aby w takim zakładzie być wychowawcą, trzeba wyrzec się siebie i oddać wychowankom całą duszą. Imponuje nam organizacja pracy a przedewszystkiem jej piękne i obfite owoce.

Nie chce się nam opuszczać tej uczelni, bo tu tyle się widzi, taka osobliwa atmosfera! Tyle nauczyć się można, choć przyznamy: nikt nikogo nie uczy a wszyscy uczą się sami wzajemnie.

Po odpoczynku prosimy, by uczennice odegrały jakiś obrazek sceniczny. Wiemy dobrze — w uniwersytecie kultywuje się sztukę rodzimą; wszak niedawno wystąpił zespół uczestniczek uniwersytetu z wieczorkiem scenicznym w Sandomierzu i — jak słyszeliśmy — publiczność była śpiewem i inscenizacjami tak przejęta i zachwycona, że wprost na rękach obnosić chciała wykonawczynie. Oglądamy urządzenie zakładu: czytelnię, bibljotekę dość bogatą. Tymczasem na „coś“ się zanosi... Dowiadujemy się, że w sali jadalnej pracuje się nad pospiesznem przygotowaniem... sceny. Za chwilę zbieramy się i zajmujemy miejsca przed szerokiemi drzwiami, za któremi odzywają się przyciszone szepty. Otwierają się drzwi i stajemy wobec naprędce zaimprowizowanej sceny; uczennice inscenizują pieśni. — Pierwsza to znana piosenka „Jestem sobie chłopak młody“. Ogarnia nas zdumienie — co to z tak zwykłej piosenki uczynić można! ile humoru i życia w grze! — prawdziwie prześliczny obrazek.

(Uczennice dobrały role same, nikt ich nie poprawiał, dają z siebie wszystko). Znowu obraz drugi; to już nie piosenka, ale zdarzenie prawdziwe w rymy ułożone. Zdarzenie z życia ludu: Ojciec ma trzy córki. Rozdziela na starość majątek między wszystkie, ale daje części nierówne. Gdy już pracować sam nie może udaje się do córek, którym duże dał wiano — te go psami od zagrody odpędzają. Idzie do tej najbiedniejszej — i tam znajduje schronienie. Rzecz w ujęciu prosta, ale osobliwie miła — znowu własny pomysł uczennic. Nagradzamy wykonawczynie oklaskami i prosimy o „bis“. — Takich obrazów, na motywach ludowych opartych, mają uczestniczki, ma uniwersytet znaczny zapas (możeby się tak pokusił o zbiorowe wydanie!..) Początkowo zwyczajnie nie podoba się to uczniom czy uczennicom — cóż, mówią, w tem ładnego — lecz później są dumni z tego, że na tle opowiadań przez siebie samych do Szyc przyniesionych mogą komponować wspólnemi siłami przepiękne obrazki, daleko odbiegające od tych uczonych, nieraz małej wartości sztuk.

Przed nami droga daleko; należałoby opuścić miłą atmosferą przepełniony zakład, ale wciąż coś osobliwego chwyta nas za „pedagogiczne ser-

ca". Jeszcze oglądamy albumy, księgę wpisową (gdzieśmy i nasze nazwiska umieścili), oglądamy udatne prace ręczne uczennic, wertujemy dzienniki i czasopisma, chcąc zbadać, co tu młodzież czyta. Wśród tego dowiadujemy się jeszcze o czemś, co znaczenie uniwersytetu ludowego jeszcze bardziej podnosi. Dowiadujemy się, że jest on zarazem ogniskiem, skąd promienie wiedzy idą na wieś tutejszą i na najbliższą okolicę — mówi nam o tem gospodarz z Szyc, z wielką czcią i pietyzmem wyrażając się o uniwersytecie. Opowiada nam również p. inż. Solarzowa, że uczestnicy kursów tworzą dość liczny związek „Szycowiaków"; utrzymują z zakładem ścisłą łączność, odbywają tu swoje zjazdy, kierują się do wychowawców po rady i wskazówki. Rzecz ogromnej wagi. Działalność instytucji rozciąga się i poza ciasne ramy kilkumiesięcznych kursów.

Kończymy kilkugodzinny pobyt w zakładzie wspólnem zdjęciem. Dziękujemy szanownym gospodarzom za staropolską gościnę i wymarsz; odprowadza nas kto żyje do bram wchodowych, żegnamy się i kierujemy w stronę Krakowa.

I dopiero w powrotnej drodze układa się w myśli uporządkowany obraz tego, co się słyszało i widziało. I mimowoli ciśnie się do głowy pytanie: Jak wyglądałby nasz kraj, jakim byłby jego lud, gdyby takich placówek oświatowych było setki? Prócz podziwu rodzi się chęć uczynienia czegoś, coby uniwersytetowi temu, tej poważnej a tak potrzebnej uczelni korzyść przynieść mogło.

Mojem zdaniem najlepiej przysłużyć się można Szycom przez zasilanie kursów uczniami i popularyzowanie idei uniwersytetu wogóle.

Prócz tego każdemu radzić można, kto ze sprawą wychowawstwa ma do czynienia, by zwiedził uniwersytet a zaopatrzy swą pedagogiczną erudycję nowym zapasem doświadczenia.

Konary w grudniu 1927. *Franciszek Moroł.*

Końcowe echa spraw szkolnych w prasie ubiegł. roku

Z obowiązku sprawozdawczego rejestruję ważniejsze o szkole głosy prasy, o których nie było sposobności mówić w ostatnich numerach „Naszego Głosu". Naogół w publicystyce poznańskiej nie wiele miejsca poświęca się szkolnictwu. Trudno wyłowić coś, coby znamionowało żywsze i trwałe zainteresowanie się szkołą. Wyjątek pod tym względem stanowi „Przegląd Poranny", który zawsze otwarte ma łamy dla faktów życia szkolnego i nauczycielskiego. Jeszcze w październikowych numerach „Przeglądu Porannego" omawiał szeroko nowy projekt Ustawy o ustroju szkolnictwa p. dr. Truchim.

Z uznaniem pisze on o projekcie, stwierdzając w nim nadzwyczajną treściwość, ścisłość i brak wszelkiego frazesu. Rozpatruje go ze stanowiska „pedagogicznego i naukowego, społecznego i możliwości finansowych państwa". Wnioski, do których dochodzi z postawionych założeń, zasługują na skrzętne zanotowanie.

„Reformy szkolnictwa domagają się najszersze warstwy ludności państwa polskiego. W tem domaganiu się, ja osobiście, nie dopatruję

się tylko demagogji i nasileń politycznych. W żądaniach tych tkwi zdrowa myśl i dla państwa o niezwykle dodatnich momentach. Przedewszystkiem wprowadzenie siedmioklasowej szkoły powszechnej podniesie poziom oświaty jaknajszerszych warstw społecznych, co dla naszego państwa o najdemokratyczniejszej konstytucji ma kardynalne znaczenie. Społeczeństwo przytem nasze nie jest zbyt zamożne, szybsze ukończenie szkoły łączy się z mniejszym wydatkiem szkolnym — „nauka potanieje“ — jeśli się tak wyrazić można.

Niezwykle zaś dodatnie znaczenie ma reforma, przez skierowywanie licznych rzesz młodzieży do rolnictwa, handlu, przemysłu, działów tak u nas zaniedbanych, a przytem nie pozbawienie jej bynajmniej miana inteligencji, gdyż w szkołach zawodowych obok nauki zawodu kontynuowane będą studja ogólno-kształcące. Tak, że po ukończeniu średniej szkoły zawodowej, kończący będzie miał te same prawa społeczne, jakie ma uczeń po ukończeniu gimnazjum.“

Dalej wykazuje korzyści, jakie przyniesie reforma przez to, że wybór drogi kształcenia przez młodzież na pewniejszej, niż dotychczas, oprze się podstawie:

„Przedewszystkiem już to, że uczeń w 13 czy 14 roku życia będzie decydował o wstąpieniu do szkoły średniej (ewentualnie jego rodzice) a nie jak dotychczas w dziewiątym, uchroni wielu od wyboru niewłaściwego kierunku wykształcenia, temwięcej, że już siedmioklasowa szkoła powszechna zwróci uwagę na jego zdolności. A gdyby zaszła pomyłka, to po ukończeniu trzech klas szkoły średniej, uczeń będzie miał możność wstąpienia do odpowiedniej szkoły zawodowej, która bynajmniej miana i praw „inteligenta“ go nie pozbawi.“

Słuszne te uwagi, tak trafnie uwydatniające rozumienie związku pomiędzy szkołą, życiem i zdobyczami nauki, o tyle jeszcze zasługują na podkreślenie, że autor ich przed pojawieniem się projektu nie należał do rzeczników reformy. Była to — zdaje się — wina tego wąskiego stanowiska, które zajmują profesorzy szkół średnich i z którego całą ocenę i krytykę reformy sprowadzają do walki o trzy niższe klasy gimnazjalne. Rozległość projektu, szerokie w nim ujęcie całokształtu zagadnień edukacji narodowej otwiera przed myślącymi dalekie horyzonty, na których sprawa niższego gimnazjum schodzi do spraw ostatniorzędnych.

W jednym z grudniowych numerów „Przeglądu Porannego“ znajdujemy artykuł p. t. „O autorytet szkoły“. Jest to obrona szkoły przed atakami „Przewodnika Katolickiego“, który winę za wybryki uczniów poza szkołą zwala na nauczycieli. Na zarzut ten taką we wspomnianym artykule czytamy replikę:

„Redaktorem przewodnika jest ksiądz. Gdyby ktoś za zło, tak bujnie rozkrzewione wśród dorosłych, obwinił duchowieństwo, które [illegible] dzierży rząd dusz nad dorosłymi, wywołałby z pewnością [illegible]rzenia i protestu ze strony „Przewodnika Katolickiego“. [illegible] analogja pomiędzy winą nauczycielstwa za wybryki dzieci,

a winą duchowieństwa za wybryki starszych jest zupełna. Powiedzmy wyraźnie: wpływ wychowawczy szkoły na dzieci a kościoła na dorosłych sięga pewnych granic, poza któremi obydwie instytucje natrafiają na trudności do nieprzezwyciężenia, za co nikogo winić nie można. Ksiądz redaktor powinien był zdać sobie sprawę, że obwiniając szkołę publicznie, bez poprzedniego poinformowania się o stosunkach szkolnych, kiepską oddaje przysługę nietylko szkole samej, ale tym wszystkim instytucjom, które nad wychowaniem społeczeństwa pracują, a więc i kościołowi."

Tak! tak! Słodko to i miło zwalać winę na innych; widzieć źdźbło w oku bliźniego a belki w swem nie dojrzeć.

O zreformowaniu szkolnictwa, jednak nie u nas lecz w Szwecji, donosi „Dziennik Poznański" (nr. 277):

„Riksdag szwedzki zatwierdził reformę szkolną, która polegać będzie w pierwszym rzędzie na zmniejszeniu ilości przedmiotów szkolnych i przygotowaniu młodzieży do przyszłego studjum czy zawodu.

Nowy system przewiduje trzy okresy nauki przeduniwersyteckiej: 1) cześć lat szkoły elementarnej przymusowej dla wszystkich; 2) cztery lata szkoły średniej, niepodlegającej przymusowi, a opartej na wykształceniu szkoły elementarnej; 3) trzy lata gimnazjum, po którego ukończeniu dopiero można przystąpić do egzaminu immatrykulacyjnego na uniwersytecie."

A więc mamy tu nowy przykład szkoły jednolitej. Autor notatki kończy przekonaniem, „że nowy system otworzy drogę do nauki wszystkim klasom społeczeństwa i wzbudzi tem większe zainteresowanie młodych studentów". Oczywiście, to w Szwecji. U nas jednolita szkoła — według twierdzenia jej przeciwników — wywróci porządek do góry nogami, zburzy kulturę i położy kres rozwojowi potęgi państwowej.

F. Z.

—•

W. K. N.

Organizowane przez Ministerstwo O. P. i Kuratorja państwowe W. K. N. wiadomo, że dostępne są zbyt szczupłej liczbie nauczycielstwa. Wybrańcom wstęp tylko do nich otwarty. Tymczasem potrzebę pogłębienia swoich wiadomości choćby drogą W. K. N. odczuwa cały ogół, nietylko garstka szczęściarzy. Już całkiem realnie odczuwają brak W. K. N. ci zwłaszcza, którzy ze względów na kształcenie swoich dzieci chcieliby uzyskać posady w większych miasteczkach i miastach, bądź bliżej nich, a otrzymać ich nie mogą, nie mając ukończonego W. K. N.

Nie dziw więc, że nauczycielstwo tak w odczuciu potrzeby pogłębienia wiedzy zawod. jak i ze względów życiowych, organizuje samorzutnie W. K. N. (zdejmując temsamem ciężar z bark państwa), uczy się na nich w warunkach ciężkich nad wyraz, biorąc pod uwagę normalne zajęcia w szkole (30 godzin tygodniowo), a pozatem praca nad sobą na W. K. N., wyjazdy nierzadko wśród fatalnych warunków atmosferycz-

nych i piesze wędrówki do odległego (kilka i kilkanaście km) miejsca, gdzie kurs się odbywa. I śmiało można twierdzić, że ci, którzy pracują z własnej woli na W. K. N., organizowanych z własnej inicjatywy, w warunkach bardzo ciężkich i opłacając jeszcze tę naukę dość drogo, niezawodnie uczą się rzetelnie przez te 2 lata W. K. N. Ich szczere wysiłki i trudy dają też zapewnienie, że wiadomości przez nich zdobyte w ciągu tej żmudnej 2-letniej pracy, niemniejsze będą jak wiadomości tych, którzy ukończyli roczny państwowy W. K. N.

Refleksje na ten temat nasuwają się w chwili bardzo atkualnej. Oto dobiega końca kilka takich W. K. N. (w Wągrówcu, Ostrowie, Koźminie i in.). Co uczynią władze szkolne? a czas byłby nad tem pomyśleć i wydać odpowiednie zarządzenie.

Przyznać trzeba, że trudno wszystkich kursistów urlopować, narażać na wydatki finansowe (na które często stać ich nie będzie) i wysyłać przez komisje egzaminacyjne przy państwowych W. K. N. np. w Warszawie, a choćby i w Poznaniu.

Najwłaściwszem rozstrzygnięciem w tej sprawie naszem zdaniem byłoby wydelegowanie przedstawiciela Ministerstwa O. P. czy Kuratorjum, na miejsce, gdzie kurs się odbywał do komisji egzaminacyjnej w charakterze jej przewodniczącego. Dałoby to dostateczną gwarancję objektywności w egzaminowaniu kursistów.

Za takiem załatwieniem sprawy przemawiają wszelkie względy.

Dodać przytem należy, że byłoby ono uznaniem za pracę dla nauczycielstwa, kształącego się na samorzutnie organizowanych W. K. N. i zachętą dla nowych szeregów. **Mr.**

— —

Z ŻYCIA OGNISK.

Poznań. W niedzielę 15 bm. odbyło się walne zebranie Ogniska w Poznaniu. Sprawozdanie Zarządu wykazało, że Ognisko rozwija i rozszerza pracę nietylko w ramach związkowych i zawodowych, ale niesie ją za pośrednictwem sekcji oświaty pozaszkolnej i poza szeregi związkowe, organizując dla warstw robotniczych bezpłatne kursy dokształcające itp.

Ustępującemu Zarządowi Ogniska udzielono absolutorjum, szczególnie wyrażając uznanie niestrudzonej od lat kilku skarbniczce. kol. Falkiewiczównie. Przeprowadzone wybory nowego Zarządu Ogniska i poszczególnych sekcyj nie przyniosły prawie żadnych zmian. Prezesem Ogniska wybrano ponownie kol. St. Mróza, sekretarzem kol. Z. Jasiewiczówną, a skarbn. kol Siadekównę. Zebranie zakończono przyjęciem kilku wniosków.

Krzywiń. Nowe Ognisko. Odbyło się tu dnia 9 listopada 1927 zebranie nauczycielskie, na którem założono Ognisko Zw. P. N. S. P. Prezesem wybrano kol. J. Gronia (Żelazno p. Lubiń), sekretarzem kol. Kazimierza Jasiewicza (Krzywiń, ul. Kościelna 14). Nowemu Ognisku życzymy pomyślnego rozwoju. **Mr.**

Jarocin. Walne zebranie „Ogniska“ w Jarocinie w dniu 14 stycznia br. ukonstytuowało nowy Zarząd, w skład którego weszli koledzy: T. Filipczak, prezes; E. Winiarski, sekretarz i W. Góra, skarbnik. Sprawozdanie z rocznej pracy „Ogniska“, wygłoszone przez kol. S., oparte na faktach wykazało, że były Zarząd wywiązał się z włożonego nań obowiązku należycie.

W r. 1927 odbyło się 11 zebrań „Ogniska“, 6 zebrań Zarządu i jedno zebranie Sądu Honorowego.

Zarząd zorganizował w ciągu roku trzy kursy: przyrodniczo-techniczny w powiecie jarocińskim, kwalifikacyjny w Wejherowie, oraz kurs robót ręcznych, istniejący po dziś dzień pod kierunkiem kol. Mroza z Ponania.

Pierwsze dwa kursy, oraz zabawa w karnawale przyniosła znaczny dochód „Ognisku“, który to fundusz obrócił Zarząd częściowo na uczczenie kolegów, którzy przeszli w zeszłym roku na emeryturę.

Powzięty na zebraniu program pracy w bieżącym roku, ożywienie zebrań przez referaty i kółka oświatowo-towarzyskie, przeniesienie zebrań z niedzieli na sobotę daje rękojmię, że ogół członków żywotnością swoją harmonizował się będzie z Zarządem dla wspólnej pracy o byt i ducha szkoły i nauczyciela. **Sol.**

—

KRONIKA.

Na grobowiec śp. Stanisława Przybyszewskiego.

Zarząd Główny Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Warszawie na posiedzeniu w dniu 28 grudnia 1927 wyasygnował na grobowiec śp. Stanisława Przybyszewskiego tysiąc zł. Pieniądze te wysłano na ręce Starosty w Inowrocławiu p. Dietla, jako przewodniczącego Komitetu budowy grobowca. Zarząd Z. P. N. S. P. prócz tego zwrócił się do nauczycielstwa związkowego z odezwą, wzywającą do urządzania obchodów, poświęconych twórczości Zmarłego Pisarza i Poety, oraz zbierania składek na grobowiec.

Ogniska Z. P. N. S. P. z województwa poznańskiego nadsyłają już zebrane datki na ręce prezesa okręgowego Związku w Poznaniu, p. Franciszka Zycha. Na dalsze wpływy czekamy.

Pierwszy międzynarodowy kongres ogólnonauczycielski ma się zebrać wiosną r. 1928 w Berlinie z inicjatywy F. I. A. I. Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs (Międzynarodowe Zrzeszenie Związków Nauczycielskich) Zrzeszenie to powstało dzięki inicjatywie największego Związku francuskiego „Syndicat National des Institutrices et Instituteurs“ i odbyło swe zebranie konstytuujące w kwietniu 1927 r. w Londynie. Wedle uchwalonego statutu, celem zrzeszenia jest popieranie międzynarodowej współpracy pedagogicznej i pokojowego współdziałania narodów; zrzeszenie niema żadnego charakteru politycznego ani partyjnego i ustosunkowuje się zupełnie neutralnie wobec wszelkich związków nauczycielskich o odcieniu politycznem. Do zrzeszenia należą obecnie: nie-

miecki „Deutscher Lehrerverein“, francuski „Syndicat National des Instituteurs et des Institutrices“, angielski „The National Union of Teachers“. dwa związki holenderskie, szwedzki związek nauczycielski, szwajcarski związek nauczycieli dzielnicy romańskiej, związek nauczycieli bułgarski, czeski i litewski, obejmujące wszystke razem 400 000 członków. Przystąpić mają wkrótce związki serbskie i włoskie, zorganizowanym zaś został stały kontakt ze związkami Ameryki Półn. i Południ. Sekretarjat generalny istnieje w Paryżu w „Instytucie Współpracy Intelektualnej“ (2 Rue Montpensier, Palais Royal). („Pädagogische Warte“ Nr. 20/27.)

Gimnazjum wieczorowe otworzono we wrześniu br. w Berlinie. Program oparty jest na programie szkoły powszechnej i obejmuje kurs 5-letni (odpowiadający naszemu, kl. IV—VIII gimn.). Nauka odbywa się wieczorem od godz. 7—10 kursami dla poszczególnych przedmiotów. Opłata 10 Mk półrocznie, podręczniki dostają uczestnicy kursów bezpłatnie.

Przeciw alkoholowi występują coraz ostrzej pedagogowie i pracownicy społeczni Zachodu. W Austrji rozpoczęto akcję celem stworzenia odpowiedniej ustawy, któraby chroniła młodzież przed niebezpieczeństwami alkoholizmu.

—

ODEZWA
W SPRAWIE PRZYSTĄPIENIA DO „LIGI OCHRONY PRZYRODY“.

Państwowa Rada Ochrony Przyrody, jako organ doradczy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w sprawach ochrony przyrody w Rzplitej, pracuje już od lat 8 nad zabezpieczeniem przed zagładą resztek przyrodzonego piękna polskiej ziemi, otaczając opieką pierwotny krajobraz, szatę roślinną, ginące zwierzęta i zabytki przyrody martwej. W tej trudnej pracy, gdy mimo usilnych starań giną z zatrważającą szybkością zarówno pojedyńcze, osobliwe okazy fauny i flory polskiej, jak też ulegają zaorywaniu lub spasaniu ostatnie szczątki stepów polskich (np. Makutra pod Brodami, kwieciste ścianki podolskie) a pod siekierą kładą się resztki pierwotnych puszcz leśnych, gdy pamiątkowe i naukowo cenne parki polskie znikają jeden po drugim a najpiękniejsze części gór naszych tracą z roku na rok coraz szybciej swój urok, — zwracamy się z odezwą tą do Towarzystw Polskich oraz do wszystkich miłośników przyrody z prośbą o pomoc.

Ponieważ skarb Państwa nie może łożyć pieniędzy na wykupno (lub dzierżawę) ginących zabytków przyrody naszej, przeto pragniemy uzyskać od społeczeństwa potrzebny nam fundusz, abyśmy mogli systematycznie wykupywać (lub dzierżawić) skazane na zagładę zabytki przyrody oraz najcenniejsze naukowo tereny stepowe, leśne, torfowiskowe itp., po to, aby z nich tworzyć — wzorem zagranicy — t. zw. rezerwaty.

W Szwajcarji istniejąca społeczna „Liga Ochrony Przyrody“ wydzierżawiła na przeciąg lat 99 górną część doliny Engadinu, a młodzież szkolna ze składek groszowych wykupiła pamiątkowy półwysep Rütli, drogi każdemu Szwajcarowi, gdyż związany z pamięcią przysięgi narodowego bohatera Wilhelma Tella. W Niemczech istnieją imponujące organizacje, realizujące stopniowo plany nabycia na własność narodu wielkich obszarów położonych na niżu i w Alpach celem stworzenia z nich niemieckich „parków narodowych“. Norwegja wykupiła niedawno dzięki ofiarności publicznej z rąk właściciela prywatnego największy i najpiękniejszy wodospad, aby zachować go w stanie nienaruszonym dla przyszłych poko-

leń. Anglja, Francja, Belgja, Szwecja, Ameryka, Australja, Japonja i Nowa Zelandja rozwijają na tem polu imponującą działalność.

A u nas?

U nas Świteź Mickiewiczowska sprofanowana ręką obcą i wrogą świeci świeżemi i ciągle odnawianemi ranami w otaczających ją lasach, opiewany przez Słowackiego kwiecisty step w okolicach Krzemieńca w ostatniej swej resztce (na Makutrze) porżnięty jest, po parcelacji obszaru dworskiego, brózdami oddzielającemi działki drobnych właścicieli, którzy niebawem przystąpią do jego zaorania, cudowne Pieniny i Tatry są po wandalsku ogołacane z szaty leśnej, w rzekach górskich wybiją się tysiące łososi sposobami gospodarczo niedozwolonemi, a w Niemnie pod Grodnem zabito niedawno bezkarnie ostatniego w tej części kraju bobra, itd. itd. Powojenne zdziczenie obyczajów święci tryumfy.

Trzeba nam wreszcie zdobyć się na czyn własny w obronie piękna polskiej ziemi!

Pragniemy w Polsce powołać do życia polską „Ligę ochrony przyrody". Apelujemy do istniejących i zorganizowanych Towarzystw Polskich, aby zechciały przystąpić do „Ligi". Chcielibyśmy, aby zgłosiły swe przystąpienie jak najliczniejsze Towarzystwa społeczne, naukowe, zawodowe i kulturalne, i to zarówno społeczeństwa starszego jak i młodzieży, oraz aby członkowie tych Towarzystw (na walnych zebraniach lub przez uchwały swoich Zarządów lub Wydziałów) zgodzili się płacić po 30 groszy rocznie. Wkładki byłyby ściągane przy uiszczaniu normalnych wkładek członkowskich przez skarbników Towarzystw reprezentowanych w „Lidze" i byłyby następnie odsyłane przez nich co kwartał (½ roku lub w końcu roku) do kasy „Ligi".

Prosimy też gorąco wszystkich miłośników przyrody, nie należących do Towarzystw, które wstąpią do Ligi, aby zgłaszali się indywidualnie na członków „Ligi". Obowiązki i prawa członków określa bliżej statut, który na żądanie prześlemy.

Liczymy na to, że przy gromadnem zgłoszeniu na członków „Ligi" zarówno Towarzystw Polskich, jak też pojedyńczych osób, przy minimalnych świadczeniach pieniężnych na rzecz tej instytucji, uda się zebrać co roku pewną kwotę pieniężną, która umożliwi Radzie Ochrony Przyrody doraźną ochronę najbardziej zagrożonych zabytków przyrody i stopniowe wykupno z rąk prywatnych właścicieli najpiękniejszych a zarazem naukowo najcenniejszych terenów dla utworzenia z nich rezerwatów przyrody celem zachowania ich piękna dla przyszłych pokoleń.

Podając projekt ten do wiadomości prosimy gorąco o wyrażenie zgody na przystąpienie do mającej powstać „Ligi Ochrony Przyrody" przez przeprowadzenie w gronach swoich członków odpowiednich uchwał.

Aleksander Janowski, prezes Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego i przewodniczący Komitetu Organizacyjnego „Ligi Ochrony Przyrody".

Członkowie Komitetu Organizacyjnego „Ligi":

Władysław Szafer, prezes Państwowej Rady Ochrony Przyrody. — Walery Goetel, wiceprezes Pol. Tow. Tatrzańskiego, delegat P. R. O. P, dla spraw pogranicznych parków natury. — Jan Gwalbert Pawlikowski, wiceprezes Państw. Rady Ochrony Przyrody, prezes Sekcji Ochrony Tatr Pol. T. T. — Bolesław Hryniewiecki, przewodniczący Pol. Tow. Botanicznego i przewodniczący warszawskiego Komitetu P. R. O. P.

Kraków — Lwów — Warszawa. W maju 1927 r.

Tymczasowy adres „Ligi": Kraków, Lubicz 46.

Redakcja: Poznań, ul. Piekary 6.
Administracja: Poznań, ul. Matejki 39. — P. K. O. 208 262.

Prenumerata z przesyłką: rocznie 5 zł, półrocznie 3 zł. Numer pojed. 50 gr.

Redaktor odpowiedzialny: Stanisław Mróz.
Nakładem Komisji Zarządu Gł. Z. P. N. S. P. w Poznaniu

Czcionkami Drukarni Mieszczańskiej T. A., Poznań, Murna 2.